



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Att undervisa i tidig läs- och skrivinlärning

Ann-Sofie Karlsson & Dan Oksman

LAU350

Handledare: Alli Klapp Lekholm

Rapportnummer: HT06-2611-032

Abstract

Examinationsnivå: C, Examensarbete lärarprogrammet

Titel: Att undervisa i tidig läs- och skrivinlärning

Författare: Ann-Sofie Karlsson, Dan Oksman

Termin och år: Höstterminen 2006

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Handledare: Alli Klapp Lekholm

Rapportnummer: HT06-2611-032

Nyckelord: Läsinlärning, skrivinlärning, didaktisk analys, observation, kvalitativ intervju

Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur två olika lärare arbetar med läs- och skrivinlärning för elever i årskurs 1. Vi vill se vilka teorier och metoder lärarna väljer att använda i undervisningen. Alla lärare arbetar på något olika sätt och vi vill se vilka skillnader och/eller likheter som förekommer i de båda lärarnas undervisning. Vi vill även ta del av lärarnas upplevelser av hur just deras teorier ser ut i praktiken.

Metod och material

Uppsatsens teoretiska karaktär har baserats på den tidigare forskning som gjorts inom ämnet. Det empiriska innehållet har baserats på den didaktiska analysmetoden. Semideltagande klassrumsobservationer och kvalitativa intervjuer med erfarna lärare är två ingående element som vi baserar den didaktiska analysen på.

Resultat

Resultatet visar att det förekommer skillnader i lärares sätt att arbeta med läs- och skrivinlärning. Vi har kategoriserat och jämfört de berörda lärarnas metoder och förhållningssätt med etablerade vetenskapliga teorier.

Betydelse för läraryrket

Att kunna läsa och skriva är en förutsättning för att lyckas i dagens samhälle. Lärare som arbetar i skolan bör ha goda och teoretiskt förankrade kunskaper i hur läs- och skrivinlärningen fungerar. Lärare behöver även kunna omvandla dessa kunskaper i praktiken. Vi hoppas att den här uppsatsen bidrar till att ge läsaren en inblick i hur arbetet med läs- och skrivinlärning skulle kunna bedrivas i praktiken idag.

Förord

Vi är två studenter som går sista terminen på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Båda utbildar sig till grundskollärare för de tidigare åldrarna. Ann-Sofie har tidigare läst inriktningarna Historia och Svenska. Dan å sin sida har läst inriktningen Människa, natur och samhälle samt Svenska. Vi har alltså båda läst svenska för tidigare åldrar (LSK100, LSK220) läsåret 05-06. När vi läste dessa kurser kände vi att just läs- och skrivinläringen inte kunde förankras riktigt i praktiken. Delvis var den aktuella delkursen förlagd i slutet av läsåret, då eleverna i årskurs 1 redan kommit igång med läsningen, och delvis hade vi VFU-platser i högre årskurser där grundläggande läs- och skrivinläring inte var aktuellt. Därför bestämde vi oss för att i och med examensarbetet fördjupa oss inom detta ämne.

Vi är alltså två personer som arbetat tillsammans med denna uppsats. Samarbetet har skett delvis direkt och delvis över internet. För enkelhetens skull delade vi upp arbetet mellan oss så vi ansvarade för olika delar. När en av oss skrivit ett stycke skickades det till den andre som sedan läste och kommenterade innehållet. Vissa delar satt vi dock tillsammans och arbetade fram. Vid studiebesöken var vi båda närvarande och aktiva i observationen och samtalet med respektive lärare.

INLEDNING	1
STYRDOKUMENT	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
TIDIGARE FORSKNING	2
FORMALISERING	3
FUNKTIONALISERING	4
REPRODUCERANDE/REFLEKTERANDE LÄRANDEPROCESSER	6
DIALOGISK UNDERVISNING/MONOLOGISK UNDERVISNING	7
SAMMANFATTNING	8
DEN DIDAKTISKA ANALYSEN	10
URVAL	11
OM DE DELTAGANDE SKOLORNA.....	12
OM DE DELTAGANDE PEDAGOGERNA	12
GENOMFÖRANDE - PROCEDUR	12
ETISK HÄNSYN	12
UPPFÖLJNING	13
TROVÄRDIGHET OCH TILLFÖRLITLIGHET.....	13
RESULTAT SKOLBESÖK 1.	14
INTERVJU 1	16
UPPFÖLJNINGSPRÅG	17
RESULTAT SKOLBESÖK 2	18
INTERVJU 2	20
DISKUSSION.....	22
HUR SER LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING UT UTIFRÅN NÅGRA OLIKA TEORETISKA PERSPEKTIV?	22
HUR SKILJER SIG DE OLIKA LÄRARNAS UNDERVISNING ÅT I PRAKTIKEN?.....	23
HUR UPPLEVER LÄRARNAS ATT JUST DERAS UNDERVISNING FUNGERAR?.....	24
SVÄRIGHETER MED ARBETET	24
BEGRENSNINGAR	25
NYA KUNSKAPER	25
INTRÄSSANTA FRÅGOR	25
SLUTSATSER.....	25
SLUTORD	26
REFERENSER/LITTERATURLISTA	27
LÄROMEDEL OCH LITTERATUR VI STÖTT PÅ VID STUDIEBESÖKEN	28

Inledning

Att kunna läsa och skriva är viktigt för oss människor. Samhället idag förutsätter att människor kan läsa och skriva. I skolan är dessa färdigheter grundläggande för att eleverna ska kunna ta till sig kunskaper i olika ämnen. Förutom för skola och utbildning behöver du kunna ta till dig information som ständigt flödar omkring dig. Eftersom det dagligen uppstår situationer då du behöver kunna läsa och skriva blir du beroende av andra om du inte behärskar detta. Att vara beroende av andra påverkar både den egna självkänslan och andras sätt att se på dig.

Det är alltså nödvändigt att behärska läsning och skrivning för att kunna utbilda sig och för att kunna ta del av information i samhället, det vill säga vara en samhällsmedborgare. Men det finns även en hel upplevelsevärld du inte får någon möjlighet att ta del av då du inte behärskar läsning, nämligen skönlitteraturens värld. Visst finns det ljudböcker, men att höra en berättelse någon läst in på ett band är en annan sak än att själv få tolka och föreställa sig karaktärer, miljöer och situationer. Litteraturupplevelsen påverkas nämligen av läsarens röstlägen, pauseringar m.m. Ett citat som belyser hur mycket en människa kan få ut av skönlitteratur tycker vi är följande:

Men jag andades böckernas luft. De bjöd mig en utvidgning av mitt liv. De lät mig se sådant jag inte själv kunde se och träffa människor som levde intensivare och mer dramatiskt än jag gjorde. De var varelser från en annan högre tillvaro. De tog sig an mig och tillät mig vistas hos dem och bli rörlig, rik, fattig, god och ond som de. (Olof Lagercranz, 1985:21)

Trots att språkkunskaper anses vara av stor vikt går ungdomar ut grundskolan utan tillräckliga kunskaper i läsning och skrivning. 4,7 procent av de elever som gick ut årskurs 9 våren 2006 hade, enligt skolverket, inte godkänt betyg i svenska. Motsvarande siffror för elever med svenska som andraspråk är 21,9 procent (www.skolverket.se, 20061226). Detta innebär att ett antal ungdomar slutar grundskolan utan att kunna ta del av samhället fullt ut. Det påverkar förmodligen även deras arbets- och karriärmöjligheter i vuxenlivet.

Styrdokument

Enligt Lpo94 ansvarar skolan för att varje elev efter genomgången grundskola ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt” samt kan ”uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lärarens handbok: 2002: 15). När vi går vidare och läser kursplanen i Svenska för grundskolan beskrivs både tal och skrift som två aspekter av ”språk”. Språk och litteratur behandlas som en helhet, men inte heller kultur går att särskilja från språket. Här utgår man alltså från en helhetssyn. Alla delar av språket ska tränas parallellt:

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling (Kursplan för grundskolan, Svenska, www.skolverket.se, 20061220).

I slutet av 5:e skolåret skall eleverna ha uppnått följande mål:

Eleven skall:

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista (Kursplan för grundskolan, Svenska, www.skolverket.se, 20061220).

Den undervisning som förespråkas i styrdokument kretsar kring helheten, och de som författat dessa verkar vilja att lärare ska arbeta med alla aspekter av språk integrerat ¹. Detta stämmer med en funktionalistisk undervisning, men i övrigt står det inget om hur läs- och skrivinläring ska gå till rent konkret, eller vilken teoretisk grund man som pedagog ska utgå ifrån. Det som anges är mål som eleverna ska ha uppnått i 5:e skolåret. Vägen dit är upp till varje enskild skola och enskilda lärare att utforma.

Syfte och frågeställningar

Eftersom vi valt ett brett ämne finns det många infallsvinklar att välja på. Vi vet att vi i det här examensarbetet inte kan undersöka alla dessa, även om vi skulle vilja. Därför har vi försökt att välja en sådan infallsvinkel som känns nyttig och spännande för oss. Vi vill att det här arbetet ska ge oss själva och läsaren en bild av hur läs- och skrivinläringen ser ut i de två skolklasser vi valt att undersöka. Arbetet syftar även till att ta reda på likheter och skillnader i de båda klasslärarnas läs- och skrivundervisning, beroende på vilken pedagogisk teori som ligger till grund för deras arbete. Vi vill även se om vi kan märka några skillnader i hur bra klasslärarna själva upplever att de olika teorierna de använder sig av fungerar.

De frågeställningar vi vill utgå ifrån är följande:

- Hur ser läs- och skrivundervisningen ut utifrån några olika teoretiska perspektiv?
- Hur skiljer sig de olika lärarnas undervisning åt i praktiken?
- Hur upplever lärarna att just deras undervisning fungerar?

Tidigare forskning

Det finns främst två olika perspektiv på läs- och skrivinläring, den formalistiska samt den funktionalistiska. Sedan finns det några vanliga teorier med sin grund i formalismen respektive funktionalismen, men även flera med drag av båda dessa grundsyner. Vi börjar med att redogöra för formalism och funktionalism. Här har vi valt att utgå från Lars-Göran Malmgrens beskrivningar i sin bok *Svenskundervisningen i grundskolan* (1996). För att strukturera upp teoridelen har vi även valt att utgå från vissa begrepp som vi hämtat från Maj

¹ Vår tolkning

Björks artikel ”På vilket sätt bidrar läs- och skrivprocesser till elevers lärande i undervisningen inom alla ämnen?” (1999). Dessa begrepp är förutom *formalisering* och *funktionalisering*, även *Reproducerande* och *Reflekterande lärandeprocesser* samt *Dialogisk* respektive *Monologisk undervisning*.

Vi går igenom Ingvar Lundbergs synsätt som vi uppfattar som mycket knutet till formalisering. Vi tar även upp teorier som grundar sig på ett funktionalistiskt perspektiv, utifrån Liberg (1993) och Leimar (1974) med LTG-metoden². Eftersom LTG utgår från barnens eget språk har vi valt att diskutera denna teori under rubriken reflekterande lärandeprocesser nedan. Alla dessa teorier och synsätt är sådana som tagits upp i lärarutbildningen när vi läst inriktningen Svenska för tidigare åldrar. Vi tror att det är undervisning utifrån dessa vi kommer att stöta på ute på skolorna. Därför väljer vi att redogöra för och fördjupa oss i dem innan vi gör våra skolbesök. Det blir då lättare för oss att knyta observation till teori, samt att formulera frågor till lärarna.

Formalisering

Formalisering kan även beskrivas som *formell färdighetsträning* eller *isolerad färdighetsträning* (Malmgren 1996: 55). När man som lärare arbetar utifrån detta synsätt blir språkundervisningen uppstyckad i flera små delar, under huvudmomenten läsa, skriva och tala. I läromedlen kan dessa små delar bestå av övningar i ordkunskap, språklära, olika grammatiska övningar samt rättstavning (1996: 13). Maj Björk sammanfattar vad formalisering innebär på följande sätt:

I korthet innebär formalisering att elever tränar tekniker och delfärdigheter utan att dessa är förankrade i äkta kommunikativa sammanhang och där innehållet som behandlas är konstruerat. (Björk, 1999: 42)

Eftersom formalisering lämpar sig så bra för läromedelsindustrin går det att se många exempel på formalistisk undervisning i dagens skolor (Malmgren 1996: 58). En annan fördel med formalisering, är att när man konstruerat diagnoser utifrån detta synsätt, kan man lätt se vilka delar av läsningen enskilda elever har svårt för. Läraren kan sedan anpassa undervisning och uppgifter efter vad varje elev behöver träning i (1996: 57). Malmgren varnar dock för att låta formaliseringen bli styrande i svenskundervisningen, då den undervisningen blir uppsplittrad på många olika delar och moment. Han anser att undervisningen då blir tömd på ett sammanhängande innehåll (1996: 58).

Formalism förknippas med ett individualpsykologiskt perspektiv³ och brukar vara det som åsyftas när någon talar om ”traditionell läs- och skrivinläring”. I traditionell undervisning är det dessutom vanligt att skrivande lärs ut genom läsande (Liberg, 1993: 128). Lundbergs bok, *God Läsutveckling* (2004) är ett exempel på detta. Läsningen är här skild från skrivningen och skrivning lärs ut genom läsning. I det traditionella formaliserade perspektivet är läsinläringen dessutom uppdelad i många delar som tränas för sig. De fem viktigaste dimensionerna av läsutveckling är i ett formaliserat perspektiv de följande:

- Fonologisk medvetenhet

² LTG: Läsning på talets grund

³ Studium inriktat på den enskilda individens beteende (1993: 192).

- Ordavkodning
- Flyt i läsningen
- Läsförståelse
- Läsintrösse

Lundberg menar att en elev som visar god utveckling i till exempel de första punkterna, kanske inte alls ligger bra till i hänseende till de sista (2004: 8). Därför måste de olika delarna kunna tränas för sig. Lundberg ger förslag på flera övningar till var och en av de 5 dimensionerna. Han tycker själv att till exempel övningarna i fonologisk medvetenhet förmodligen inte har något värde rent innehållsmässigt. De går bara ut på att uppmärksamma de små delarna av orden, att se vilka ljud som bygger upp ett ord. Han menar dock att sådana övningar i fonologisk medvetenhet ger barn en bättre läsutveckling. För att ha en välutvecklad fonologisk medvetenhet måste man nämligen kunna bortse från innehållet i en text/ett ord och i stället koncentrera sig på hur det låter (2004: 11). Därför använder han sig även av nonsensord i en del övningar. Att ”knäcka läskoden” definierar Lundberg och som att man insett att ord kan delas upp i fonem och att fonemen kan ljudas samman till ord (2004: 35). Med den tolkningen bör någon med välutvecklad läsförmåga kunna läsa ut alla skrivna ord, även sådana han/hon inte vet vad de betyder. Att kunna läsa ordbilder är enligt ett formalistiskt perspektiv ett steg på vägen till att bli en god läsare, men man måste även bli uppmärksam på delarna. Även Liberg förklarar att elever måste kunna objektifiera språket för att kunna delta i metaspråkliga aktiviteter⁴. Alltså bortse från betydelsen och fundera över formen (1993: 55). Detta medger hon är ett dilemma eftersom hennes grundteori är att språket i undervisningen ska vara så effektivt/praktiskt baserat som möjligt:

Effektivt läsande och skrivande kan bara visas i praktiken. Så fort man börjar tala om det övergår man till en metaspråklig aktivitet, till skriftspråkets teori. Det är ett dilemma i ett inlärningsprogram som ska domineras av ett effektivt språkande... Lösningen är att låta de språkliga och metaspråkliga verksamheterna integrera och ömsesidigt stödja varandra. Växelspelet mellan praktik och teori är lärande (1993: 175).

Funktionalisering

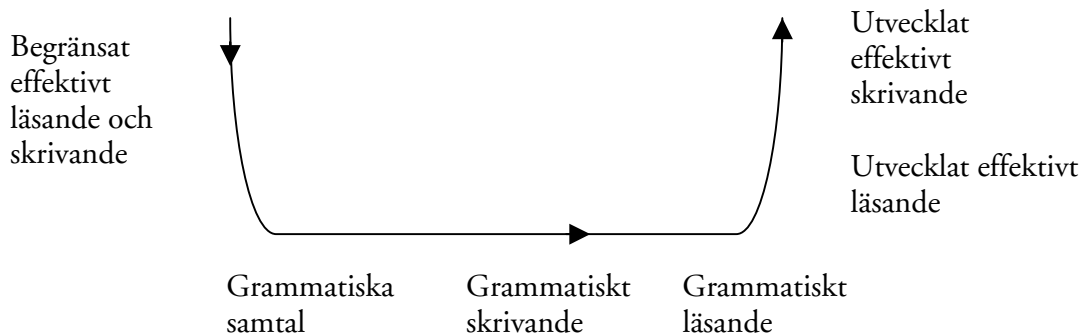
Funktionalisering utgår i motsats till formalisering från helheten istället för att utgå från delarna. I funktionalisering betonas dessutom innehåll och kommunikationssituation. Det är viktigt att läraren utgår från barnens intressevärld och verklighet i valet av texter att arbeta med. Språket som helhet utvecklas enligt funktionaliseringen i ett sammanhang (Malmgren, 1996: 58). Med andra ord är alltså läs- och skrivundervisningen funktionaliserad när innehållet används i ett äkta kommunikativt syfte (Björk, 1999: 42). Malmgren uttrycker sig själv så här om fördelarna med funktionalisering:

Då man engagerar sig för att undersöka verkligheten och utvidga sina kunskaper om världen runtomkring en, växer de språkliga färdigheterna och den språkliga uttrycksförmågan (1996: 55).

Liberg använder begreppet ”effektivt läsande och skrivande” istället för funktionellt. Gemensamt för funktionellt och effektivt läsande och skrivande, är att båda avser att lärandet

⁴ Verksamheter i vilka man talar om språket på olika sätt, till exempel grammatiska verksamheter, retoriska verksamheter, fonetiska verksamheter (1993:192).

sker i ett sammanhang. Texterna och orden man arbetar med är en del i en helhet, de har en mening.⁵ Libergs åsikter stämmer väl överens med det socialinteraktionistiska perspektivet⁶, eftersom hon tycker att man ska se till helheten först och delarna sen. Ett barns läs- och skrivutveckling, anser hon, går att se som en U-kurva med tre faser: begränsat effektivt läsande och skrivande, grammatiskt läsande och skrivande, samt, utvecklat effektivt läsande och skrivande.



Figur 1.1 (1993:26)

Ett begränsat effektivt läsande och skrivande är enligt Liberg till exempel preläsande⁷, situationsläsande och helordsläsande (1993: 190). Även den grammatiska fasen är förankrad i ett effektivt språkande, alltså satt i ett funktionellt sammanhang. Mellan den första och den andra fasen förekommer grammatiska samtal mellan barnet och vuxna i dess närhet. Barnet frågar om råd och framför undringar utifrån det han/hon läser, skriver eller vill skriva. Dessa samtal fortgår sedan under resten av barnets utveckling mot ett utvecklat effektivt läsande och skrivande:

Det grammatiska läsandet och skrivandet försiggår ofta inom ramen för ett effektivt läsande och skrivande. Barnet får hjälp med att lösa ett problem i sitt effektiva läsande och skrivande genom att använda det grammatiska läsandet och skrivandet. (1993: 26)

De största skillnaderna mellan Libergs synsätt och den traditionella läsinläringen i skolan är att den traditionella läsinläringen börjar med grammatiskt läsande (ljudtekniken) medan det enligt hennes synsätt kommer först i andra fasen. Dessutom tycker Liberg att grammatiskt skrivande ska komma före grammatiskt läsande, vilket är motsatt ordning jämfört med traditionell läs- och skrivinläring (1993: 27).

Även LTG är tydligt funktionalistiskt, då man utgår från helheten innan man tar sig an delarna, samt då texten man arbetar med ska ha en mening, ett sammanhang. Leimar beskriver själv sin metodik på följande sätt: "LTG är en individuell läsinläring, utgående från ett växelverkande med barnets egna upplevelser och barnets tänkande, så som det kommer till uttryck i dess tal" (1974: 64).

⁵ Detta till skillnad från den formalistiska teorin och Lundberg, där man t.o.m. använder sig av nonsensord för att enbart koncentrera sig på hur bokstavsljuden, fonemen.

⁶ Se sid. 7 under Dialogisk undervisning

⁷ Med preläsande åsyftas små barns "låtsasläsande": ett godtyckligt hanterande av skriftens tecken. (1993: 193)

Längsjö och Nilsson påpekar i sin bok *Än bok på bodät en gledje* (2004) att det finns vissa risker med funktionalisering:

Det tycks dock som det finns en risk att lärare, som är positivt inställda till funktionellt läsande och skrivande redan från skolstarten, inte själva har tillräckliga kunskaper om det formella och formens funktion för att kunna stödja sina elever. (Längsjö & Nilsson, 2004: 52).

Lindö har liknande tankar. Hon har, i *Det gränslösa språkrummet* (2002), beskrivit olika läsinlärningsmetoder och däribland LTG. Hon menar att många lärare tagit efter Leimar och försöker jobba med LTG-metoden, men att de inte förstått metodens grundläggande fundament (2002: 48).

Reproducerande/Reflekterande lärandeprocesser

Skillnaderna mellan och konsekvenserna av reproducerande respektive reflekterande läroprocesser beskriver Björk så här:

Reproducerande lärandeprocesser visar sig främst i att elever på ett ensidigt sätt memorerar fakta och kopierar andras tankar och språk medan elever som engagerats i reflekterande lärandeprocesser visar att de tolkar, analyserar och värderar skeenden och företeelser mot bakgrund av tidigare erfarenheter, något som ger extra stora möjligheter att bilda kunskap på djupet. (1999: 43)

Hon drar sedan slutsatsen att reflekterande lärandeprocesser även är funktionaliserade eftersom de innebär en undervisning med meningsskapande situationer och rikligt med äkta kommunikation (1999: 43).

Någon som verkligen tagit fasta på det här med reflekterande lärandeprocesser är Ulrika Leimar. I LTG-metoden utgår hon från elevernas eget språk. Läsinlärningen i denna teori bygger på en analys av och jämförelse mellan talspråket och skriftspråket (1974: 65). Den metodiska gången i LTG är uppdelad i följande 5 faser:

1. Samtalsfasen: Samtal om ett ämne eller utifrån en rubrik, till exempel ”om katter” eller ”om glass” eller om en upplevelse, till exempel ett studiebesök. Ordmaterialen byggs upp.
2. Dikteringsfasen: Barnen diskuterar sig fram till och kommer överens om formuleringarna av text, som läraren skriver på till exempel ett blädderblock, när eleverna ser på.
3. Laborationsfasen: Undervisning i delarna: textanalysen med dess delmål.
4. Återläsningsfasen: Läraren har kopierat upp texten som ett arbetsblad till varje elev. Eleven övar själv, illustrerar texten och läser den högt för läraren. Läraren stryker under de ord eleven läst själv.
5. Efterbehandlingsfasen: Eleven arbetar med ”sina” ord: skriver ned dem på kort, övar på att läsa orden och att benämna ljuden på orden. Sedan läggs korten i en ”ordsamlingslåda”. (1974:102)

Med LTG-metoden utgår man alltså inte från lärobokstexter, utan från texter som läraren skriver ner på elevernas diktamen, till exempel på ett blädderblock. Tanken är att eleverna på så sätt skall förstå sambandet mellan talade ord och skrivna ord samt mellan ljud och

bokstavstecken (1974: 65). Jämförelsen går till så att man först gör en talspråksanalys. Några delmål här kan vara att kunna repetera korta satser, att höra om en sats består av två ord eller flera, och att identifiera lika och olika ljud. Man har även en textanalys när man skrivit ned texten eleverna dikterat. Några delmål i textanalysen kan vara att lära orienteringsbegrepp som rad – ny rad, i början – i slutet, före – efter, att identifiera given bokstav i texten, att identifiera ord, och att lära användningen av stor och liten bokstav (1974: 65). Det är samma saker som man i formalistisk läs- och skrivinläring färdighetstränar i sina delar, som man i LTG tittar på och tränar i ett sammanhang.

I LTG skapar alltså läraren och eleverna texter tillsammans att utgå ifrån. I formaliserad undervisning använder man sig däremot mycket av traditionella läseböcker och konstruerade lärobokstexter. Lundberg har till exempel små kopior av lärobokstexter här och var i marginalerna i sin bok *God läsutveckling*. Samtidigt betonar han vikten av att eleverna har roligt för att de ska lära sig på ett bra sätt, och påpekar att läraren bör välja texter som angår eleverna (2004: 17). Läsintresset är nämligen något mycket grundläggande (2004: 16).

Dialogisk undervisning/monologisk undervisning

Funktionalisering är starkt förknippad med ett socialinteraktionistiskt⁸ perspektiv då kommunikation och kommunikationssituationen (det sociala sammanhanget) är mycket viktigt. Björk refererar till Bakhtin och Dysthe när hon redogör för dialogismen, som hon menar måste existera för att eleverna ska vara med i en delaktig process, och förklarar varför detta är ett viktigt analysredskap (vid sådana undersökningar som vår):

Bakhtins begrepp dialogism är också ett värdefullt analysredskap när man undersöker grundläggande kvaliteter i undervisningen. Detta har att göra med vilka möjligheter eleverna har att använda sitt språk. Det handlar inte främst om hur mycket de språkar utan på vilket sätt det rådande klassrumsklimatet betonar språkandet i kvalitativ bemärkelse inklusive den tillit och respekt eleven visas som språkande individ och, som en konsekvens därav hur självförtroende och identitet byggs upp. (1999: 43)

Björk menar alltså att dialogen och samtalet utgör en grund för en bra läromiljö. Eleverna lär sig nämligen genom ett samspel med varandra och läraren. Motsatsen till en dialogisk undervisning är monologisk undervisning, där det är läraren och läroboken som för talan och på så sätt ska ”överföra” kunskaper till eleverna (1999: 44). Detta sätt att undervisa vänder sig den sociokulturella inriktningens emot:

Läraren får en ny ansvarsfull roll. Han ska organisera den sociala miljö som är den enda utbildningsfaktorn. Om han uppträder i rollen som enkel pump, som pumpar i eleverna kunskaper kan han lika bra ersättas av en lärobok, ett lexikon, en karta eller en exkursion. När läraren håller en föreläsning eller går igenom en lektion uppträder han bara delvis i lärarens roll, nämligen den i vilken han fastställer barnets relation till de element i miljön som påverkar det. Också när han helt enkelt lägger fram något färdigt, upphör han att vara lärare. (Vygotskij: 1999: 235)

Liberg har, som representant för funktionalisering, betonat samtalet som en viktig del av läs- och skrivutvecklingsprocessen, men inte heller det synsätt som Lundberg förespråkar kan sägas ta avstånd från det socialinteraktionistiska perspektivet. Detta eftersom många av

⁸ Studium inriktat på det sociala sammanhanget vari den enskilde individens beteende utgör en från helheten oskiljbar del. (1993: 194) Interaktion = samspel. Barnen lär i ett socialt samspel.

övningsexemplen han ger går ut på att eleverna lär med och av varandra.⁹ Eftersom Leimar och LTG-utövare ser samtal mellan både elev-elev och lärare-elev som gynnsamma inläringssituationer (1974: 64) stämmer även detta arbetssätt väl överens med socialinteraktionism.

Sammanfattning

Alla representanterna för de olika perspektiven, Lundberg, Liberg och Leimar, har med övning i samma delar av läs- och skrivinläringen. Till exempel så finns ljudmetoden med i alla de beskrivna synsätten, men utgör en betydligt större del i formalisering än i funktionalisering. Det är alltså ordningen på de olika delmomenten och vad man lägger mest tyngd på som varierar mellan de olika synsätten. Sedan framkommer en skillnad till när vi läser om dessa läs- och skrivteorier: Inom den formalistiska teorin verkar man inte ha något emot lärobokstexter, till exempel så har Lundberg små kopior av sådana här och var i marginalerna.¹⁰ Liberg å sin sida vänder sig emot lärobokstexter (1993: 138-139), och Leimar förespråkar med LTG-metoden eget textskapande. Det senare är helt i linje med en reflekterande lärandeprocess.

Både Lundberg och Liberg är överens om att man måste kunna objektifiera språket för att kunna tala om dess delar, eller delta i ”metaspråkliga aktiviteter” som Liberg uttrycker det (1993: 55). Vi har inte hittat någonstans där Leimar uttrycker detta precist, men även i LTG-metoden ingår samtal om språket, dess delar och uppbyggnad. Alltså finns detta med i alla tre inriktningarna. Lundberg går dock ett steg längre än de andra eftersom han använder sig av nonsensord i sin metodik. Detta är en av sakerna som gör att vi placerat in Lundberg under formalismen.

Hos alla tre representanterna går det att se knypunkter till den sociokulturella inriktningen och Vygotskij. De förespråkar alla, eller beskriver undervisning som innebär, en socialinteraktionistisk undervisning där eleverna arbetar och lär tillsammans. Särskilt Liberg och Leimar poängterar i sin forskning vilken stor betydelse samtal har, både elever emellan och mellan lärare och elever.¹¹ Det är alltså en dialogisk undervisning alla är ute efter.

Avslutningsvis kan vi konstatera att litteraturen vi gått igenom över lag förespråkar en funktionalistisk och dialogisk undervisning med reflekterande lärandeprocesser. Vi tycker det ska bli intressant att se om det är den sortens undervisning vi möter ute på skolorna vi ska besöka och hur lärarna i så fall upplever att den fungerar. Eftersom flera forskare varnar för formalismen¹² eller skriver om den i negativa ordalag¹³, blir det även intressant att se hur en eventuell lärare som utövar en formalistisk undervisning ser på denna. Vi vill alltså veta lite om vilken eller vilka teoretiska grunder verksamma svensklärare har för den tidiga läs- och skrivundervisningen, och hur lärarna själva upplever att just deras undervisning fungerar. Ytterligare en sak vi vill titta på är hur undervisningen ser ut beroende på vilken teori som ligger till grund. Vi vill därför jämföra det vi observerar med det som beskrivs i litteraturen.

⁹ Se Lundberg: *God läsutveckling*: 2004

¹⁰ Se Lundberg: *God läsutveckling*: 2004

¹¹ Här avser vi till exempel Libergs ”grammatiska samtal” och Leimars ”samtalsfas” som tidigare beskrivits.

¹² Till exempel Malmberg. Se *Formalisering*.

¹³ Liberg 1993

Metod

Vi ska i detta kapitel redogöra och behandla den här uppsatsens metodologiska aspekter. Vi förklarar här hur vi lagt upp arbetet och utformat uppsatsen. Vi berättar hur valet av litteraturen har gjorts och hur den har behandlats. Val av metod för datainsamling och beskrivningar av dessa metoders för- respektive nackdelar tas upp. Vi skildrar här även de skolor och pedagoger som figurerar i uppsatsen. Även etiska överväganden samt undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet finns med i det här kapitlet.

Arbetsupplägg och utformning av uppsatsen

Efter att ha gått på de föreläsningar och informationstillfällen som hölls före och under kursstarten blev vi tilldelade en handledare från Institutionen för Pedagogik och Didaktik. Av olika anledningar kände vi oss inte nöjda med den handledare som vi blivit tilldelade. Vi lämnade således in ett önskemål om att få byta handledare. Vi förstod att tillgången på handledare som var insatta i vårt ämnesval var liten, men institutionen lyckades trots detta uppfylla vårt önskemål. Vi skickade ett PM till vår nya handledare och några dagar senare möttes vi för en första handledningsträff. Vi började bearbeta litteraturen gemensamt. Efter ett par veckor bestämde vi att inbördes dela upp vem av oss som skulle ansvara för uppsatsens olika delar.

Uppsatsens utformning utgår ifrån de anvisningar som Carle & Svensson (2006) utarbetat för kursen LAU350. I de fall då ytterligare anvisningar krävts har vi vänt oss till Johansson och Svedner (2006), Stukát (2005) och Svenska skrivregler (2000). Vi har även hämtat inspiration från tidigare utgivna examensarbeten.

Val av litteratur

Det finns en uppsjö av litteratur som behandlar läs- och skrivinlärning. Det svåra var att välja ut vilken litteratur som var mest relevant för vårt ämnesval. Då vi båda har läst kurser i svenska tidigare hade vi tillgång till litteratur som behandlar läs- och skrivinlärning. Vi utgick ifrån denna litteratur och genom den sökte vi även andra källor. De källor som författare ofta hänvisar till kallas primärkällor och vi undersökte vilka dessa var. Vi ville i så liten mån som möjligt behöva gå via författares tolkningar av andra forskares resultat. Detta gjordes för att öka det slutliga innehållets validitet. Litteraturen som behandlats kan delas in i två kategorier. I den ena kategorin finner vi den litteratur som handlar om läs- och skrivinlärning. I den andra kategorin finner vi litteratur som har med metod för uppsatsskrivning och datainsamling att göra. Den obligatoriska litteratur som ingått i kursen kan placeras in i kategorin för metod. Under arbetets gång gav vår handledare förslag på relevant litteratur att läsa.

Val av metod för datainsamling

I arbetets inledande fas, innan vi satt oss in i metoden, övervägde vi att basera innehållet till analysen på ett par kvalitativa intervjuer med verksamma lärare. ”Den kvalitativa intervjun kallas ibland *ostrukturerad* eller *icke-standardiserad*.” (Kvale, 1997: 19). En intervju kan vara

strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad. Strukturerade intervjufrågor är de samma oavsett vem som intervjuas. Frågorna ställs likadant och i samma ordningsföljd under varje intervju. Den ostrukturerade intervjun är däremot anpassningsbar och följsam. Ostrukturerade intervjuer har oftast en låg grad av standardisering. Med detta menas att frågorna formuleras under pågående samtal och att de ställs i den ordning som känns lämplig i situationen (Patel & Davidson, 2003: 72). För detta krävs det dock att informanten är insatt i det ämne som behandlas, samt att informanten känner till olika metoder för hur han eller hon skall få fram kunskaper genom samtalet (Kvale, 1997: 20). Respondenternas svar har en låg grad av strukturering. ”I en ostrukturerad intervju lämnar frågorna maximalt utrymme för intervjupersonen att svara inom.” (Patel & Davidson, 2003: 72). Enligt författarna har graderna av standardisering respektive strukturering avgörande roll för intervjuens utformning och hur resultaten är menade att användas. En intervju med låg grad av både standardisering och strukturering är typiska när man önskar göra en kvalitativ analys av innehållet (2003: 72). Nackdelen med den ostrukturerade intervjun är att den kan bli långdragen och därför också mer tidskrävande att transkribera (Stukát, 2005: 40). Det antyds i litteraturen att den kvalitativa intervjun, som metod för datainsamling, främst används av dem som utbildar sig till lärare mot skolans tidigare år (Johansson, 2006). Vi kände att vi var inne på rätt spår, men samtidigt att det var något som saknades.

Vi övervägde att göra en kompletterande enkätstudie. Anledningen till detta var vår rädsla för att intervjumaterialet skulle kännas för tunt för den vetenskapliga analysen. En fördel med enkäter är att underlaget för analysen blir större och att delar av resultatet således kan generaliseras. En annan fördel med enkäter är att intervjuareffekten försvinner (Stukát, 2005: 43). Intervjuareffekten innebär att respondenten i viss mån kan påverkas av informantens närvaro. Enkätfrågor läses istället utan att informantens ordval, tonfall eller ansiktsuttryck på något sätt påverkar respondenten (2005: 38). En av nackdelarna med att göra en enkätstudie är att det går åt mycket tid till att formulera enkätfrågorna. Enligt Stukát behöver frågorna granskas kritiskt av flertalet personer innan enkäten kan skickas ut. En av riskerna med enkäter är att bortfallet kan bli stort, samt att de inskickade svaren kanske inte är helt sanningsenliga i relation till den faktiska verksamheten. Efter att ha övervägt metoden bestämde vi oss för att inte göra någon kompletterande enkätstudie. I vårt fall ansåg vi att det inte var värt mödan.

Vi informerades av vår handledare om ett tredje alternativ - den didaktiska analysen - och undersökte dess utformning. Fördelarna med den didaktiska analysen gentemot intervjuer eller enkäter är möjligheten att först observera verksamheten och sedan ställa frågor om det observerade. ”Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör.” (Stukát, 2005: 49). Om vi enbart skulle förlita oss på intervjumaterial i analysen skulle detta ha till följd att vi får en ofullständig bild av hur verksamheten ser ut. Om så vore fallet skulle kunskaperna som vi tagit till oss vara ensidigt subjektiva. Vi tror att observation i kombination med samtal gör kunskaperna flersidigt subjektiva istället. Efter att ha läst och övervägt metodernas för- respektive nackdelar bestämde vi oss att försöka använda den sistnämnda metoden.

Den didaktiska analysen

För att på ett strukturerat sätt undersöka och besvara arbetets syften valde vi den didaktiska analysen som redskap. Den didaktiska analysen hjälper till att synliggöra relationen mellan lärare-elev-innehåll och metod (Sträng, 2005).

Den didaktiska analysen visar på ett tydligt samband mellan forskning, utbildning och tillämpning av professionens kunskaper. Att använda den didaktiska analysen innebär däremot inte att forska. Det är ett redskap för att komma åt grundläggande frågeställningar om undervisningens natur. (Sträng, 2005: 16)

Observation och samtal utgör den didaktiska analysens grunder. Under observationstillfällena fokuseras på sådant som är relevant i förhållande till de frågeställningar som skall undersökas. Efter varje observationstillfälle granskas anteckningarna för att se om samma fenomen uppmärksammades och/eller om det var något i observationerna som skiljde sig åt. När observationerna gjorts hålls ett samtal med den undervisande läraren. I detta skede ges tillfälle att behandla de frågeställningar som är intressanta att undersöka närmare. Den didaktiska analysens samtalsmoment kan närmast jämföras med hur den kvalitativa forskningsintervjun konstrueras.

I den didaktiska analysen granskas bland annat innehållets relevans och karaktär i förhållande till undervisningens syften och mål. De följande frågeställningarna är exempel på hur frågorna kan utformas. Hur genomförs undervisningen? Är valet av arbetsmetod och innehåll relevant för eleverna? Vilket är pedagogens förhållningssätt till den teoretiska praktiken? På vilka sätt upplever eleverna undervisningens syften? Vi valde följande frågeställningar:

- Hur väl stämmer innehållet i de observerade pedagogernas undervisning överens med de teorier om läs- och skrivinlärning som pedagogerna säger sig ha?
- Hur organiseras undervisningens delar utifrån syften och mål?

Frågeställningarna är formulerade så att de reflekterar arbetets syften på ett fördjupat plan. I den senare analysen kommer materialet från undersökningarna att diskuteras med dessa frågeställningar i fokus.

Urval

Vi valde att genomföra observationer och samtal med två pedagoger. En av oss tog på sig ansvaret att ta kontakt med skolor för att undersöka om intresse och möjlighet för ett besök. Först av allt ringde vi till rektorerna på olika skolor och vi frågade dem om någon av skolans pedagoger matchade våra urvalskriterier. Kriterierna som gällde var att pedagogerna skall undervisa barn i år 1. De skulle vara utbildade inom läraryrket samt ha varit aktiva i verksamheten i minst ett par år. Ett annat kriterium för vår undersökning var att skolorna skulle vara belägna i olika stadsdelar. Detta kriterium ställdes för att vi ville få en viss inblick i om arbetsmetoderna skiljer sig åt beroende på var skolorna ligger. Rektorerna vidarebefordrade vår förfrågan till pedagogerna och kontaktade sedan oss om någon av dem var intresserad. Många av dessa samtal resulterade i ett nej. Antingen hade pedagogerna inte den erfarenhet som vi önskade att de skulle ha eller så hade de varken tid eller lust att ställa upp. Vi tog kontakt med en skola där en av oss under utbildningen haft sin VFU. En av pedagogerna på den skolan ställde gärna upp i vår undersökning. Kontakten med pedagogerna sköttes i det ena fallet via e-post och kontakten före och efter besöket sköttes över Internet. I det andra fallet bestämdes tid och plats för besöket via skolans rektor.

Om de deltagande skolorna

Det första besöket gjordes på en kommunal grundskola i ett bostadsområde i Göteborg där befolkningen i hög utsträckning har arbetarbakgrund. Skolan tar emot cirka 250 elever, från förskoleklass upp till årskurs 5. Antalet elever var 16 stycken i klassen som besöktes. Ungefär hälften av dem var av utländsk härkomst. Skolan hade satsat på en modell för att få ner elevantalet i varje klass. Modellen kallas ”15-grupper” och innebär att man siktar på att få ett elevantal på 15 barn i varje klass. Från skolledningens håll finns förhoppningar att modellens införande skall bidra till att barnens lärande förbättras på alla nivåer, samt att barnens engagemang och uppmärksamhet ökar under lektionerna. Den här informationen har hämtats från skolans hemsida på Internet. Då vi är måna om de inblandades integritet nämner vi inte den exakta källan.

Det andra besöket gjordes även det på en kommunal grundskola. Skolan låg även den i ett invandrartätt arbetarklassområde. Skolan byggdes och invigdes på 70-talet. Då den här skolan var större än den första var antalet klasser och elevantalet något högre. Klassen som besöktes bestod av 21 elever, men vid observationstillfället saknades ett par av dem.

Om de deltagande pedagogerna

Om de deltagande pedagogerna som vi besökt kan sägas att den första, Siv, hade 18 års erfarenhet av arbete inom skolan. Under större delen av den verksamma tiden har pedagogen arbetat som förskollärare. Hon har nyligen kompletterat sin utbildning med en lärarexamen.

Den andra pedagogen som vi besökte, Ylva, har arbetat som lärare sedan 1980. Under sina 26 år i skolan har hon gått flera kurser för att vidareutbilda sig inom läraryrket. Förutom sin lågstadielärarutbildning var hon även kvalificerad att undervisa barn i svenska och matematik upp till år 7, samt att hon var utbildad specialpedagog.

Siv och Ylva är fingerade namn.

Genomförande - Procedur

Besöken genomfördes efter att vi gått igenom litteraturen för den tidigare forskningen samt metodlitteraturen. Några veckor efter kursstart tog vi kontakt med pedagogerna som ville ställa upp i undersökningen. Besöken gjordes på respektive pedagogs arbetsplats i deras klassrum. Observationerna varade i 1 ½-2 timmar och samtalen tog mellan 20-30 minuter att genomföra.

Etisk hänsyn

Vid besöken informerades respondenten om studiens upplägg och om undersökningens syften. Respondenten upplystes att dennes medverkan skedde frivilligt. Han eller hon kunde när som helst välja att avbryta undersökningen och stryka sin egen medverkan. Respondenten skulle inte behöva känna sig tvingad att ställa upp i undersökningen (Kvale, 1997: 107). Respondentens konfidentialitet och rätten till anonymitet underströks. Handlingar och

uttalanden skulle inte på något sätt gå att identifieras och leda tillbaka till personen i fråga. Då samtalet spelades in försäkrades att all insamlad data endast skulle användas i studiens syften och att all insamlad data efter studiens avslut förstörs. Enligt Patel och Davidsson måste den här informationen ges till respondenten innan några frågor besvaras (2003: 70). Genom att försäkra att dessa faktorer respekteras hoppades vi kunna etablera ett förtroende hos respondenten.

Uppföljning

Vi ville i mån av behov och om möjligheten fanns kunna göra uppföljande återbesök hos pedagogerna. Om det under analysprocessen uppstod några avgörande frågor om innehållet ville vi ha pedagogernas tillåtelse att komma på återbesök. Det visade sig att vi inte behövde göra några återbesök. De frågor som vi behövde komplettera med ställdes istället via e-post.

Trovärdighet och tillförlitlighet

En vetenskaplig undersökning bör göras med god trovärdig och tillförlitlig (Patel & Davidson, 2003). För att uppnå en så hög grad av tillförlitlighet som möjligt skall en mätning vid en viss tidpunkt ge samma resultat vid en förnyad mätning (Trost, 2005: 111). Om våra intervjuer skulle göras om idag är det mycket troligt att respondenterna svarar annorlunda än vid tidigare tillfällen. Slumpen påverkar alltså hur resultatet blir. Detta innebär att vår undersökning har låg reliabilitet. Patel och Davidson nämner som en tumregel att låg reliabilitet ger låg validitet (2003: 99). Å andra sidan är tankarna bakom att mäta en kvalitativ studie med reliabilitet och validitet hämtade från den kvantitativa metodologin (Trost, 2005: 113). Vi tolkar abstrakta fenomen. En persons tankar och åsikter kan inte mätas eller tilldelas ett antal av någonting på samma sätt som fysiska fenomen. Trovärdighet och relevans är fortfarande viktiga faktorer i en kvalitativ undersökning. Vad vi kan göra för att möta dessa krav är att utförligt beskriva och redovisa hur vi gått till väga med undersökningens olika moment. Vi har undersökt det vi avsett att undersöka och resultaten stämmer väl överens med vad vi förväntades stöta på. Vi har gjort en liten undersökning och resultaten är inte generaliserbara.

Resultat skolbesök 1.

Vårt första besök var på en skola i Göteborg. Den kvinnliga läraren som vi gjorde besöket hos har 18 års erfarenhet inom skolverksamheten, då främst som förskollärare. Hon har nyligen tagit en kompletterande lärarexamen med inriktning mot grundskolans tidigare år och är nu klassföreståndare för en skolklass i åk1. Eftersom vi utlovat de intervjuade lärarna anonymitet, kallar vi den första läraren för Siv. I verkligheten heter hon dock något annat.

Vid ankomsten till skolan informeras vi om att lektionen vi ska observera är en fortsättning av tidigare undervisning i läs- och skrivinläring. Siv förklarar att de under föregående lektioner kommit in lite grann på grammatiken. Barnen har då jobbat med till exempel stor bokstav och skiljetecken, men nu ska man gå in på vad de olika bokstäverna *är*, nämligen vokaler och konsonanter. Idag kommer introduktionen av konsonanterna. Syftet med lektionen är alltså att göra barnen medvetna om att det svenska språket är uppbyggt av vokaler och konsonanter.

Den aktuella skolklassen består av 16 elever, men under vårt besök är dessutom två elever från en annan klass tillfälligt placerade här. Dessutom finns en extra pedagog med i klassrummet som stöd till ett par av eleverna.

Klassrummet är litet och barnen sitter placerade, vid bord/bänkar, två och två. På ena väggen sitter tryckta kort med alfabetets alla bokstäver. Bokstäverna är illustrerade med något som börjar på respektive bokstav. Till exempel återfinns en bild på en orm vid bokstaven O. Dessutom har vokaler och konsonanter olika färg. Konsonanterna är svarta och vokaler är röda. Liknande bokstavskort, fast i litet format, återfinns på elevernas bänkar.

Väggarna är i övrigt täckta av barnen egna bilder och texter. På en vägg sitter berättelser som barnen själva skrivit och illustrerat med stora bilder. På en annan vägg finns sagor, vilka barnen fått i uppgift att skriva utifrån förtryckta bilder. Vi ser även ett par serietidningsliknande alster. Texterna har inte renskrivits av läraren och de är inte ”rättade” sett till stavfel och grammatiska felaktigheter. Läraren förklarar senare att dessa sagor och berättelser ingår i ett sagotema man haft på skolan. Sagotemats syfte, mål och arbetsmetoder fanns utskrivna på papper, av vilket vi fick ett exemplar av. Där kunde vi se att syftet med temat var att stimulera barnens läs- och skrivinläring. När barnen får större insikt i vad en saga är, menades det, resulterar detta i en ökad lust för skrivning. Barnen skulle både enskilt och i grupp skapa sagor genom att rita och skriva. Siv förklarar att det handlat framförallt om att ha ”skoj”. Hon visar även en bokhylla med små Pixi-böcker¹⁴ som de gjort själva. Sagotemat avslutas med att barnen läser sagorna högt för varandra i klassen. I en annan bokhylla finns en liten samling sagoböcker från skolbibliotekscentralen, som byts ut med jämna mellanrum.

Siv börjar lektionen med att skriva barnens namn på tavlan, men använder enbart konsonanterna, till exempel Mln (Malin), rk (Erik) och Djjn (Dejjan). Barnen får gissa vilket namn som är vilket. En pojke i klassen verkar anstränga sig för att ljuda samman bokstäverna. Flera av de andra barnen gör samma sak, men det verkar de göra för att det låter roligt att uttala namnen utan vokaler. Siv pratar om och diskuterar hur viktiga vokaler är och hur

¹⁴ Pixiböcker, är en serie av illustrerade barnböcker i miniformat som getts ut av *Lindquists förlag*, *Illustrationsförlaget* samt *Carlsen if.* (<http://sv.wikipedia.org/wiki/>) I klassen har man efterliknat formatet, varför läraren benämner dem ”pixi-böcker”.

konstigt det skulle låta utan dem. Hon läser upp alla namnen utan vokalljuden. Barnen skrattar. I nästa moment pekar Siv på de olika vokalerna (alfabetet på väggen), varpå barnen räcker upp handen och kommer med förslag på namn som börjar på de olika bokstäverna. Detta kunde till exempel låta så här:

”- U, namn som låter uuuuu i början. Kommer ni på något?”

Siv förklarar sedan att vokalerna låter olika i olika ord. Barnen får ”låta” vokalerna i givna ord (Kort respektive långt vokalljud). Siv avslutar genomgången med att dela ut stenciler. Dessa består av fyller-i-uppgifter. Exempel på en uppgift är ett alfabet med bara konsonanter. Barnen har här i uppgift att fylla i vokalerna på rätt plats. Andra uppgifter går ut på att ringa in eller stryka under vokalerna. Det finns även en uppgift med bilder där ordet står bredvid, men saknar en eller flera vokaler. Barnen ska lista ut vilka vokaler som saknas, samt fylla i dem på rätt plats.

De allra flesta löser uppgifterna på egen hand, men vi ser något par som arbetar tillsammans. Barnen som blir klara med stencilen visar den för läraren och får sedan gå ut på rast.

Ett barn stannar inne på rasten för att bli klar med ett vykort till tomten. Han får hjälp av den stödpedagog som finns i klassen att ljuda ut bokstäverna. Vi lägger märke till att de hjälps åt att ljuda ut alla bokstäverna i orden, även i vanliga ord som *jag* och *att*.

Lite senare iakttar vi stödpedagogen med att hjälpa ett annat barn med läsläxan i en traditionell läsebok, nämligen *Kom och läs – Förstagluttarna*, Natur & Kultur 2004. Barnet läser texten genom sammanljudning och med stöd av fröken. Då vi bläddrar i ett exemplar av samma bok, ser vi att den innehåller konstruerade texter så som: ”– Titta, sa Moa. Moa och Elin ser Moas mamma. Moa ler. Elin ler inte.” (2004:36) Boken har 2-3 rader text på varje sida och stora bilder.

Efter rasten sätter Siv upp ett blädderblock på tavlan. Detta får vi veta är den så kallade *klassdagboken*. Barnen räcker upp handen och berättar saker som de gjort under dagen. Siv skriver upp och formulerar texten som en lärobokstext¹⁵ liknande den i *Förstagluttarna*. Exempel på hur det kunde se ut:

- Vi har haft tre raster, sa Göran.
- Vi har haft klassdagboken, sa Idun.
- Vi har dragit i kalendern, sa Mustafa.

Det blir mycket text med många rader, sammanlagt två helsidor i blädderblocket. Texten är liten och tät vilket gör bokstäverna och orden svåra att urskilja från den bakre delen av klassrummet där vi sitter. En elev får komma fram och läsa hela texten högt.

Siv förklarar i samtalet efteråt, att syftet med klassdagboken är blandat. Tanken är att, samtidigt som hon ljudar orden, så ska barnen se hur man skriver dem. I nuläget skriver hon själv rent texten på dator, men tanken är att barnen ska ta över denna uppgift. Syftet är också att barnen ska utvärdera sin egen skoldag. Senare ska eleverna få egna skoldagböcker, där de skriver ett par rader varje dag om vad man gjort under skoldagen, hur det varit och vad man lärt sig för något.

Lektionen och skoldagen avslutas med städning och information om kommande dagar.

¹⁵ Vår iakttagelse.

Vi uppfattar att Siv bemöter barnen på ett vänligt sätt. Hon är kortfattad och tydlig när hon talar med barnen. Under dagen har hon motiverat och uppmuntrat dem med kommentarer som: ”Toppen!”, ”Strålande!” och ”Bra!”.

Intervju 1

Under samtalet får vi reda på att undervisningsformerna för läs- och skrivinlärning inte är styrda av lokala läroplaner, utan är individuellt utformade av varje lärare. Siv säger sig dock tro att undervisningen ser ut på ungefär samma sätt även i de övriga klasserna på skolan.

Siv berättar under samtalet efter lektionspassen att hon själv tycker att hennes läs- och skrivundervisning är ganska traditionell. Hon går till exempel igenom en ny bokstav varje vecka. Eleverna får jobba med varje bokstav praktiskt, genom att se, lyssna och göra den med kroppen. Siv motiverar sitt val av traditionella undervisningsmetoder med att det behövs i invandrartäta områden så som denna stadsdel:

Och det handlar ju om, här är ett så invandrartätt område, 50 %. Jag vet att jag har minst ett par elever som har föräldrar som inte kan läsa mer än alfabetet, och jag har dom som inte talar svenska annat än i skolan. Därför är det viktigt att vi lyssnar, känner, går igenom var i munnen känns ljuden när man säger bokstäver. Hade jag jobbat i ett område där det var mer homogent svenska barn hade jag inte behövt göra det lika traditionellt. Jag tycker inte att det är superkul att göra det så här som jag gör det, men däremot så behövs det i våra områden. Man måste få grunden att sitta riktigt.¹⁶

Vid frågan om vilka teorier hon stödjer sig på, förklarar hon efter en stunds eftertanke, att det egentligen är flera olika teorier: ”Egentligen tror jag att man stödjer sig på lite olika så.” Hon pekar på klassdagboken och benämner den som ”gammal LTG”. Hon förklarar fortsättningsvis att hon vid läsinlärning använder sig av både av ljudnings- och helordsmetoden. Eftersom spännvidden är väldigt stor i klassen (vissa elever har kommit väldigt långt medan vissa har det svårt) krävs det olika taktiker och metoder för olika barn. Till exempel berättar Siv om en pojke i klassen som inte kan ljudet på en enda bokstav. För honom tror hon att helordsmetoden kommer att vara mest effektiv. När han lärt sig att känna igen tillräckligt med ordbilder, ska hon försöka ingen med ljudningsmetoden: ”Helordsmetoden räcker ju till en viss del men du måste ju kunna komma in till ljuden, annars fastnar du ju.”

Siv förklarar även att hon grundar sig mycket på Ingvar Lundberg och tycker att hans bok *God läsutveckling* (2004) är mycket användbar. Hon att hon har för avsikt att använda Lundbergs läsutvecklingsschema för alla i klassen utom för fem elever hon är mer orolig för. De eleverna ska hon istället fylla i ett LUS-schema för, eftersom detta är mer detaljerat. Hon tycker det är synd att arbetet är så stressigt att hon inte hinner fylla i det mest detaljerade schemat för alla.

Läsning och skrivning går enligt Siv hand i hand, därför får barnen arbeta med dessa parallellt. Enligt Siv kommer skrivningen oftast först, eftersom barnen brukar börja forma bokstäverna innan de kan läsa dem.

¹⁶ Utdrag ut intervju. Lärare, skola 1.

Antalet läromedel läraren använder i läs- och skrivundervisningen är begränsat. Arbetsuppgifterna kring de olika bokstäverna hämtar hon från en pärm med arbetsblad. Denna pärm heter *Bokstavskul* (Jonsson & Ring: 2003). De stenciler med uppgifter, vi sett under observationen tidigare under dagen, är däremot hämtade från *Svenska gul* av Barbro Malm Lindell, *Svenska gul*: Almqvist & Wiksell läromedel: Solna 1987. Dessutom används olika läseböcker, som eleverna har en läsläxa i varje vecka. Dessa läseböcker är olika avancerade. Läraren väljer vilken bok varje elev ska ha, beroende på vad hon tycker passar dem sett utifrån hur långt de kommit i sin läsutveckling. Böckerna som vi får se är: *Förstagluttarna* nivå A-C, Nilsson-Brännström Stockholm: Natur och kultur: 2003, samt *Nu läser vi*, Borrmans, Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel: 1979. De olika nivåerna i *Förstagluttarna* bestämmer hur mycket text det finns i förhållande till bilder. Tanken är att det skall vara lättast att läsa A-boken. Den har mindre text, stora bokstäver och många bilder medan till exempel C-boken har betydligt mer text och färre bilder.

Borrmans bok, förklarar Siv, passar bara vid träning av helordsbilder eftersom den består av illustrerade ord på varje sida. Texten i boken har dessvärre inget sammanhang då den utgörs av enstaka ord. Som tidigare beskrivits ser läraren helordsmetoden som en grund för att sedan övergå till ljudning. Siv tycker det är viktigt att texterna har ett sammanhang/en mening och är intressanta för barnen. Därför börjar hon med Borrmans bok, men låter sedan eleven övergå till *Förstagluttarna* där texten består av hela meningar.

Uppföljningsfrågor

Hur undervisningen fungerar beror enligt Siv mycket på yttre omständigheter, dvs. sådant som man inte kan påverka. Ett exempel på sådana omständigheter är hur eleverna mår just för dagen. Om de är trötta, arga eller glada, etcetera. Det hon upplever vara svårt som pedagog är att känna att hon når alla elever. Det behövs olika uppgifter för att uppnå det mål som just den enskilda eleven behöver, förklarar hon. Den uppgift som eleverna gjorde när vi var där var svårt för några elever, men de behövde träna sig på att forma och känna igen olika bokstäver.

I läromiljön ingår, enligt Siv, förutom dialog och samtal även den fysiska miljön runt eleverna. Det vill säga om det finns material/läromedel som stimulerar elevernas utveckling. Läraren ger alfabetet som ett exempel på bra material i hennes klassrum eftersom man eleverna kan titta på, känna på och arbeta med det. Hon tycker även det är viktigt med lugn och ro i klassrummet.

Avslutningsvis anser Siv att arbetet som lärare går ut på att försöka inspirera eleverna till lusten att lära, och därför måste förhållningssättet mellan lärare och elev ha en positiv utgångspunkt. Samtalet mellan henne själv som lärare och hennes elever ligger till stor grund för den lärande miljön.

Resultat skolbesök 2

Läraren vi träffar i skolbesök 2 har lång erfarenhet. Hon har arbetat som klasslärare och specialpedagog i över 20 år. För att bevara anonymiteten även för lärare två, har vi valt att kalla henne för Ylva. Klassen består av 21 elever, varav några är sjuka eller frånvarande av andra skäl dagen för vårt besök. Eftersom vi gör detta skolbesök den sista veckan innan jullovet då det är mycket småsaker att göra klart i en skolklass har inte den här läraren någon ren svensklektion just nu utan vi får vara med på en samlingsstund på morgonen, en matematiklektion med genomgång, samt ett arbetspass där eleverna i klassen arbetar med vad just de har kvar av höstterminens beting. Flera av eleverna arbetar då med uppgifter inom svenskämnet.

Även detta klassrum har alfabetet, med tryckta illustrationer, på väggen. På samma vägg sitter en stor målad och utklippt figur, vilken förefaller vara en pojke. Bredvid figuren sitter det två kuvert uppsatta. På det ena kuvertet står det "Brev från Billy" och på det andra står det "Brev till Billy". Vi får veta av Ylva att "Billy" har ersatt en annan figur, nämligen "Kotten" som fanns där på samma sätt tidigare under terminen.

Vi ser även en lång rad med målningar av äpplen, samt som små böcker med fler äppelmålningar, fästa vid de stora. På ett par skåpsdörrar i rummet sitter bilder på barnen, som själva skrivit text till. Ylva och barnen berättar för oss att barnen fått välja var de ville bli fotograferade, vilket de tyckte var den bästa platsen på skolan, och att de sedan skulle klippa ut och klistra upp bilden på ett färgat papper och skriva vilka plats det är och varför den platsen är den bästa. I det ena hörnet hittar vi en samling texter på blädderblockspapper. Vi märker snart att dessa är sångtexter och att somliga är illustrerade av läraren.

Alla stolar har namnskyltar på ryggen, som barnen skrivit och målat själva. Eleverna har egna traditionella skolbänkar de kan ha sina böcker och sitt arbetsmaterial i. Bänkarna är placerade som i en halvcirkel, vända utåt mot väggarna och fönstren.

På två hyllor, på den vänstra väggen bredvid skåpen, finns en samling böcker. Längst ner till höger står 4 böcker uppradade, som direkt fångar vårt intresse eftersom alla signalerar läs- och skrivinläring. Dessa böcker är: *Alla barnens ABC* (Gahrton & Unenge), *ABC-BOKEN* (Löf 1999), *ABC på moderna museet* (Henriksson, 1989), samt *Min läsebok - blå rosen* (Aronsson, 1993). Till vänster på samma hylla finner vi en låda med småböcker, dessa visar sig vara böcker från serierna: "Lilla biblioteket" (Almqvist & Wiksell), "Mitt lätta bibliotek" (Gleerups), och "Småböcker" (Gleerups). På den översta hyllan står en rad med kända och mindre kända kapitelböcker. Flera av dessa är skrivna av Roald Dahl. Det finns även en liten hög med bilderböcker.

När eleverna har morgonsamling kommer de in i klassrummet och sätter sig på en stor matta på golvet framme vid tavlan. En elev får i uppgift att läsa och pricka av klasskamraterna i närvarolistan. Sedan har klassen lucköppning i julkalendern. Ett namn dras ur en liten låda och personen vars namn som kommer upp får öppna dagens lucka. Det är en chokladkalender, och eleven får äta upp chokladbiten som finns i. Ylva förklarar senare att hon sett till så att fördelningen blir rättvis. Samma elev får även ett kuvert med sitt namn på, i guldskrift. Inuti kuvertet finns en lista med 5 positiva egenskaper som klasskamraterna har tyckt om just den eleven. Ylva har här tidigare under terminen gett barnen i uppgift att skriva en positiv sak var om var och en av de andra i klassen. Utifrån detta har hon utformat breven. Ylva förklarar

kort för oss, mellan morgonsamlingen och matematiklektionen, att tanken med detta är att hon vill att eleverna ska ha en positiv inställning till sig själva och till varandra.

Matematiklektionen börjar med samtal om en krukväxt man har i klassrummet. Det är en lång amaryllis det handlar om och vi märker att klassen för protokoll över hur mycket den växer. Ylva samtalar med eleverna om centimeter, decimeter och meter. Hon använder sig av enmeterslinjaler och garn som hon klipper i en meter långa bitar och delar ut till barnen. Barnen får sedan med garnets hjälp leta upp saker i klassrummet som är en meter långt eller brett. Ylva samtalar även med barnen om begreppen ”kortast” och ”längst”. Därefter handlar lektionen om gamla mått såsom tum, tvärhand och fot. Här utgår de från en lärobok i matematik. Eleverna får då se orden skrivna samtidigt som det även här blir mycket samtal och diskussion. De får även mäta varandra genom att räkna hur många fot lång kamraten är. Barnen får flera frågor de funderar över. Ylva ställer samma frågor flera gånger, men på olika sätt. På så sätt får barnen flera tillfällen att fundera, och det är olika barn som får svara på samma saker. Ylva förklarar för oss att eftersom många av eleverna har ett annat modersmål än svenska, är hon extra noga med att förklara innebörden av ord och begrepp.

Efter matematiklektioner är det en kort rast. Under denna rast stannar vi kvar i klassrummet och tittar lite närmare på barnens teckningar och på de olika böckerna på hyllorna.

Efter rasten samlar Ylva åter alla barnen på mattan längst fram i klassrummet. Hon håller upp ett av blädderblocksarken med illustrerade sångtexter, så att barnen kan följa med där hela tiden de sjunger. Dagens sång är Nu tändas tusen juleljus. Alla sjunger, och vi märker att barnen har övat in vissa rörelser till sången. Ylva förklarar senare att hon hittar på rörelser till sånger och ramsor etcetera som en hjälp till barnen att komma ihåg texterna.

Nu är det dags för det sista arbetspasset vi skall närvara vid. Några av barnen sitter med en arbetsbok som heter *Uggleboken* (Danielsson 1993-2005) och finns i flera olika nivåer. Denna bok verkar vara populär. En flicka förklarar stolt för pojken bredvid att hon minsann är på bok nummer 3 nu. (Pojken håller på med de sista sidorna i bok 1). Uppgiften pojken håller på med går ut på att man ska måla olika former i rätt färg. Han ljudar noggrant ut färgnamnen under respektive form. Ylva kommer fram till oss och förklarar att denna bok redan fanns på skolan i stor upplaga när hon kom dit. Hon ville först inte använda den eftersom hon kände ett motstånd mot ”fylleriböcker”, men märkte att ungarna faktiskt älskade den. Dessutom, tillägger hon, underlättar den hennes arbete som lärare.

En flicka i klassen arbetar med texten till sitt foto som skall sitta tillsammans med de andra barnens på skåpsdörrarna. Vi noterar att Ylva ”renskrivit” hennes text. Flickan förklarar att hon först skrev texten själv varpå fröken skrev rent den åt henne och att hon nu skriver den själv igen, rättstavad och så fint hon kan.

Ett par av barnen har ett skrivhäfte kallat ”skrivboken” framme på bänken. I detta skrivhäfte har eleverna fått öva sig på att skriva alla bokstäverna, en i taget, både som versaler och gemener. De har dessutom fått illustrera varje bokstav med något som börjar på just den aktuella bokstaven. Arbetet med detta skrivhäfte har hängt ihop med en serie genomgångar Ylva haft av varje bokstav. Hon berättar att hon haft med och visat något spännande som börjat just på den bokstaven, för att illustrera den för barnen.

Andra barn skriver vykort till jultomten eller arbetar i matteboken.

Ylva samtalar hela tiden med barnen och hon har en vänlig ton. Trots att hon ibland får förklara saker och ting upprepade gånger behåller hon hela tiden sitt lugn. Det är en lugn stämning i klassrummet och ljudnivån är dämpad, men inte knäpptyst. Eleverna uppmuntras att samarbeta och diskutera med varandra.

Intervju 2

Ylva förklarar att, när hon gick på lärarhögskolan, så var LTG väldigt populärt. Då trodde hon att det var allt som behövdes. Allting annat kunde man ta bort, bara man hade LTG så skulle hela livet ordna sig. Så lätt tror hon inte längre att det är:

Men idag säger jag så här: Det finns inte ett sätt som passar alla barn. Utan jag som vuxen ska ha så många kunskaper som möjligt och med så många möjligheter att lära in på. Så jag känner till allt ifrån Witting upp till Reading Recovery. Alla de bitarna behövs för att jag ska kunna välja.

Hon förklarar att hon väljer det sätt hon själv tycker är roligast, men om hon märker att hon inte får med sig barnen anpassar hon sig efter det och väljer ett annat sätt. Det är även hennes åsikt att de flesta barn lär sig läsa och skriva oavsett vad man använder för teknik för detta i skolan. Ylva har hela tiden fortbildat sig och gått utbildningar inom till exempel skrivprocessen, Bornholmsmodellen och Reading Recovery. Detta är en del i varför hon ändrat uppfattning om LTG som den enda nödvändiga metoden. Hon berättar även att hon alltid haft viljan att testa nya vetenskapliga teorier i sin egen undervisning, för att själv få erfara hur de fungerar i praktiken.

Den traditionella läs- och skrivinläringen upplever Ylva som tråkig. Hon tycker det är mycket roligare att låta barnen skriva sagor och berättelser. Ylva berättar om ett tillfälle då hon hjälpte en elev med en skrivboksuppgift. Eleven uppmanades att fylla i valfritt ord efter den ofullständiga meningen ”Jag ser en”. Ylva föreslog då ordet ”Vas” som eleven precis hade läst i boken. Eleven ville hellre se en bil, men föredrog att skriva ordet ”Lamborghini” istället för bil. Eleven gjorde ett försök att stava ordet och det resulterade i ”Labbi”. Ylva kommenterar att det inte är viktigt att det blir rätt med en gång, därför gör det inget att stavningen inte blir perfekt, utan det viktigaste är att barnen skriver och att de har roligt. Alla ska få skriva om sådant som intresserar dem.

För att skriva och läsa måste man även ha en mottagare, menar Ylva. Därför arbetar barnen med brevskrivning till sådana mottagare de får respons av. Exempel på dessa är figuren Billy som vi sett på ena väggen i klassrummet, kungen, jultomten, och även Ylvas egen mamma som ställt upp med att svara på brev från eleverna. Även sagor och berättelser får en mottagare, då det är tänkt att dessa ska läsas upp för klassen: ”Man skriver inte ett brev om man inte skickar iväg det, man sitter inte och skriver en saga om man inte får läsa upp den.”

Vid frågan om hon tror på en dialogisk eller monologisk undervisning förklarar Ylva att hon helt klart föredrar en dialogisk. Sedan behövs det ett visst mått monologer med från hennes håll förklarar hon, och hänvisar till ”skrivprocessen”. Ylva förklarar sedan vad denna innebär:

Det är ju ett sätt att lära ut som kommer från USA. Det är ett fantastiskt sätt som handlar om att man ska skriva och formulera sig. Det handlar också om att man ska göra minilektioner och sådana minilektioner gör jag ofta. Då är det, blir ju det en monolog från

mig. Till exempel varför man ska använda stor bokstav och små bokstäver och allting så här. Så kan jag göra en monolog, men det är en minilektion som tar kanske en fem, tio minuter.

Hon förklarar även att barnen tränar olika slags färdigheter tillsammans och att detta inte fungerar lika bra enskild. Hon bryr sig inte om att hålla helt tyst i klassen under lektionerna utan uppmuntrar till samtal. Däremot försöker hon ha kontroll så att det blir allt för stökigt och för hög ljudvolym i klassrummet. Ylva påpekar att det är en svår balansgång.

Ylva tror egentligen inte på läromedel eftersom hon anser att då har man då valt den läromedelsförfattarens sätt att tänka och måste du köpa hela det konceptet. Denna termin har eleverna inte haft någon läsläxa, men däremot har de haft skrivläxa från första veckan på terminen. Då tog Ylva en samlingspärm med uppgifter att utgå ifrån. Eleverna har fått olika läxor beroende på vad de har kunnat. Grunden har varit ”Breven från Kotten” eller ”breven från Billy”. Hon berättar att en läsebok som finns på skolan är *Min egen bok* och det att det finns flera liknande. När hon börjar med läseböcker eller läsläxa i januari så kommer hon kanske ha den till några barn medan några andra kanske kommer att ha andra böcker att läsa i. Sedan diskuterar läraren kring de fylleriböcker som fanns skolan när hon började arbeta där. (*Uggleboken*, Danielsson 1993-2005) Hon berättar återigen hur hon ändrat inställning till dessa, från att inte ha trott på sådana böcker alls, till att vilja att skolan köper in fler. Barnen tycker att fylleriböckerna är väldigt roliga, och de är bekväma för henne själv som lärare.

Vidare förklarar Ylva att hon aldrig kan läsa en kapitelbok där som man kan göra i en svensk klass, utan man måste ha böcker med mycket bilder. På så sätt kan de elever som inte kan svenska så bra än även se i bilder, vad de just hört. Det är till stor hjälp för förståelsen, som är mycket viktig när man lär sig ett nytt språk. Det är också anledningen till att hon gör illustrationer till sångtexterna.

När vi frågar hur Ylva upplever att just hennes undervisning och metoder fungerar, får vi till svar att hon tror på det hon gör. Hon har provat sig fram och ger exempel på tillvägagångssätt inom läs- och skrivinläringen som visat sig vara mindre effektiva. Hon har till exempel provat att gå igenom alfabetet i bokstavsordning med barnen. Men nu vet hon att det är bättre att lära barnen de olika bokstäverna i ordningen ”O, S, L, M...”. Vid alfabetisk ordning tog det för lång tid innan man kunde börja bilda ord av de genomgångna bokstäverna. I den andra ordningen så blir det ganska snabbt små korta ord som även de svagaste barnen kan försöka läsa, menar hon. Av erfarenheterna genom åren har hon märkt vilken undervisning och vilka metoder som är effektivast.

Diskussion

Hur ser läs- och skrivundervisning ut utifrån några olika teoretiska perspektiv?

Siv, som vi träffade vid det första skolbesöket, hade en egen blandning av olika teorier. Hon nämnde Ingvar Lundbergs bok *God läsutveckling* som en viktig utgångspunkt i sin undervisning, och planerar till exempel att använda sig av hans läsutvecklingsschema. Föreläsningsvis använder hon sig av traditionella läseböcker, och uttrycker sin uppfattning, att barnen tycker de böckerna är roliga att läsa. Även detta stämmer med det Lundberg står för och det formalistiska perspektivet. Samtidigt ser Siv läsning och skrivning som en helhet, två sidor av samma mynt, och arbetar med dessa parallellt. Detta förhållningssätt stämmer mer med det funktionalistiska perspektivet.

Arbetet med klassdagboken benämner Siv som ”gammal LTG”, men detta ifrågasätter vi. Dels ska LTG bygga på barnens eget språk, men i det här fallet omformulerar läraren texten till traditionell läroboksform, och dels blev texten (vid observationstillfället) alldeles för tät och otydlig för att de längst bak i rummet lätt ska kunna följa med i texten, och texten igenom, göra kopplingen bokstavsljud - bokstavstecken. Med klassdagboken följer Siv inte heller den metodiska gången i LTG. Dessa iakttagelser stämmer med vad Lindö skrivit om att många lärare försöker arbeta med LTG-metoden utan att riktigt ha satt sig in i vad den innebär (2002: 48).

Den andra läraren, Ylva, berättade att hon i början av sin tid som yrkesverksam lärare var helt inriktad mot LTG men att hon sedan vidareutbildat sig inom fler teorier och ändrat uppfattning. Hon menar att, även om de flesta barn lär sig att läsa och skriva oavsett teori, är det viktigt att kunna flera strategier och metoder för att kunna anpassa undervisningen efter gruppens behov och fånga upp alla elever. Vissa elever kan behöva något annat än LTG. De teorier och metoder Ylva gått utbildningar för är skrivprocessen, Bornholmsmodellen och Reading Recovery. Vi är tyvärr inte närmare bekanta med dessa.

Hos Ylva har eleverna fått skrivläxa den första terminen, men ännu ingen läsläxa. Hon säger själv att det viktigaste är att barnen skriver och att de har roligt. Stavningen får vänta. Att skrivandet kommer i före läsning stämmer med Libergs läsutvecklingskurva (1993: 27). Även Siv kommenterar att barnen brukar börja skriva innan de kan läsa. Hon har därför valt att arbeta med läsning och skrivning parallellt, till exempel i form av läsläxa och skrivning av egna berättelser.

Båda lärarna har under denna första termin i åk 1 haft genomgångar med alfabetets bokstäver. Barnen har fått öva på att skriva dem som versaler och gemener och på att känna igen hur de låter. I båda skolklasserna används läromedel av typen Fylleriböcker, dock inte samma. Denna typ av böcker anser vi grundar sig mycket på formalisering då de innehåller isolerade färdighetsövningar, till exempel i ordkunskap, grammatiska övningar och rättstavning (Malmgren, 1996:13).

Hur skiljer sig de olika lärarnas undervisning åt i praktiken?

Båda de lärare vi besökt har visat sig använda sig av mer än en teori i sin undervisning. Detta för att kunna möta barnens olika behov och anpassa undervisningen efter förutsättningarna i skolklassen.

Eftersom eleverna i skolklass 1 kommit olika långt i sin utveckling, vad gäller läsning och skrivning på svenska, försöker Siv att ge dem många olika uppgifter så att var och en ska få uppgifter som passar just honom/henne. Detta är helt i enlighet med Ingvar Lundberg uttrycker när han talar om de fem dimensionerna i läsutveckling, nämligen att delarna måste kunna tränas för sig och att varje elev ska träna på just den del han/hon behöver (2004: 8). Siv beskriver dessutom själv att hon utgår mycket från Lundberg i sin undervisning och säger att hon betraktar den som ganska traditionell. Detta betyder med andra ord att undervisningen har en formalistisk prägel.

Sagotemat som skolklass 1 arbetar med är dock ett exempel på ett inslag som behandlar läsning och skrivning parallellt. När barnen ska skapa sagorna sitter de i grupp och/eller enskilt. De berättar, ritar och skriver sagorna tillsammans. Dialogen och berättandet verkar vara centrala delar av arbetsprocessen och dessa delar skall leda fram till skrivandet av egna sagor. Under samtalet sade läraren att det framför allt handlar om att ha ”skoj” och att det är det som det handlar om i ettan. Vi kan av detta uttalande dra slutsatsen att läraren anser att en förutsättning för att främja barnens lust att skriva är att man har roligt samtidigt. Även valet av traditionella lärobokstexter förklarar Siv med att hon uppfattar det som att eleverna tycker de är roliga att läsa. Även här kan vi hitta paralleller med Lundberg, då han i *God läsutveckling* förklarar vikten av att välja texter som intresserar eleverna och att de behöver ha roligt för att lära sig på ett bra sätt (2004: 17). Men just denna uppfattning delar Lundberg med de flesta andra pedagogiska teorier och forskare.

Ylva har, till skillnad från Siv, inte haft någon läsläxa för eleverna ännu trots att båda skolklasserna är årskurs 1. Däremot har eleverna fått små skrivläxor. Detta strider mot Lundberg och den traditionella läs- skrivinläringen som är koncentrerad kring läsning, men stämmer väl överens med Libergs uppfattning. Grammatiskt skrivande ska enligt Liberg nämligen komma före grammatiskt läsande (1993: 27).

Eftersom vi i vår undersökning av tidigare forskning kommit fram till att läs- och skrivundervisningen är funktionaliserad när innehållet däri används i ett äkta kommunikativt syfte (Björk, 1999: 42). Kan vi konstatera att undervisningen hos Ylva är starkt funktionaliserad. Hon är nämligen mycket noga med att texterna barnen skriver har en mottagare, att de har en riktig mening: ”Man skriver inte ett brev om man inte skickar iväg det”, uttrycker hon det. Hon är även noga med att välja mottagare eleverna får svar från. Därmed bygger Ylvas undervisning på reflekterande lärandeprocesser, något som vi kan hitta även hos Siv. Båda lärarna visade och berättade nämligen om arbetsuppgifter för barnen som gick ut på eget textskapande. Hos Siv var sagotemat ett exempel på detta.

Ylva påpekar även att hon tror på en dialogisk undervisning. Hon samtalar och diskuterar mycket med eleverna samt uppmuntrar dem att samtala med varandra och hjälpas åt. Detta är helt i enlighet med Vygotskij och socialinteraktionismen och utgör ännu ett skäl till att vi ser undervisningen hos Ylva som starkt funktionalistiskt präglad. Hon menar dock att man som lärare inte kan förlita sig på enbart en enda teori. Hennes uppfattning är den att det inte finns en metod som passar alla barn, även om de flesta barn lär sig oavsett teori. Därför behöver

läraren kunna använda sig av flera teorier och anpassa undervisningen så att hon når alla barn. Även Siv säger sig vara för en dialogisk undervisning, hon anser att samtalen mellan henne själv och eleverna är grunden för en bra läromiljö. Däremot nämner hon inget om samtal eleverna emellan. Vid jämförelsen av de båda lärarnas lektioner vi observerade tolkar vi Sivs undervisning som mer monologisk än Ylvas.

Hur upplever lärarna att just deras undervisning fungerar?

När vi frågade Ylva om hur hon tycker att hennes undervisning fungerar, svarade hon att hon tror på det hon gör. Hon har provat sig fram till de, enligt henne, effektivaste undervisningsmetoderna. Siv å sin sida tycker att hur hennes undervisning fungerar beror mycket på ”yttre omständigheter”, det vill säga sådant hon själv inte kan påverka. Här nämner hon barnens humör som ett exempel. Barnens humör tycker vi dock är ett lite ologiskt exempel på en yttre omständighet, eftersom det borde vara något man som lärare åtminstone till viss del kan påverka och anpassa sin undervisning efter. Som tidigare nämnts består Ylvas klass ungefär till hälften av invandrarbarn och att alla i klassen har kommit olika långt i sin läs- och skrivutveckling. Det är med andra ord stor spridning i klassen. Detta gör att läraren måste ha en bred undervisning med många olika uppgifter och metoder för att täcka alla behov, och det är det som Siv upplever som svårt. Att nå alla elever.

Under samtalet nämner Siv att om hon hade jobbat i ett område med homogent svenska barn så hade hon inte behövt göra undervisningen lika traditionell. Hon tycker inte att det är ”superkul” att arbeta på det sättet hon gör, men att det behövs i områden som detta. Vi har dock, under vår utbildning på Göteborgs universitet, mött lärare som arbetar/arbetat på skolor med liknande gruppsammansättningar. Dessa har inte arbetat med traditionell läs- och skrivundervisning, eller förklarat att det är det som behövs.¹⁷ Även Ylva har många elever med annat modersmål än svenska, men ägnar sig inte för dens skull åt mycket traditionell läs- och skrivundervisning. Hon har uppenbarligen en annan syn på lärande. Det sätt hon anpassat undervisningen på, är att hon är extra noggrann med att förklara innebörden av ord och begrepp. Ylva är även mycket noggrann med att förklara olika ord och begrepp så att alla förstår, samt använder sig av bilder och illustrationer för att öka förståelsen av texter.

Svårigheter med arbetet

Eftersom båda lärarna vi besökt visat sig praktisera en metod grundad i ett flertal olika teorier var det svårt att urskilja dessa under våra korta besök. Alla inblandade, både vi och de lärare vi besökte har dessutom personliga, var och en lite unika, tolkningar av vad respektive teoretiskt perspektiv innebär. En annan svårighet med genomförandet med detta arbete var att lärare i slutet på terminen, som detta var, är mycket stressade och upptagna. Det var därför svårt att få tag på lärare som var villiga att ta emot oss. Vi hade gärna gjort ett tredje studiebesök för detta arbete, men får under omständigheterna vara nöjda med två.

Vi har i andra examensarbeten sett att skribenterna ofta skickar ut ett informationsbrev till dem man har för avsikt att besöka. Breven innehåller all den information som är relevant för

¹⁷ En lärare vi mött under vår utbildning, med erfarenhet av läs- och skrivundervisning i ett invandrantätt område, är Pernilla Mårtensson på Svenska institutionen. Ett flertal föreläsningar och seminarier med Mårtensson har gett oss intrycket av att det inte nödvändigtvis är traditionell läs- och skrivundervisning som behövs i sådana områden.

de berörda parterna. Fördelen med breven hade varit att vi, istället för att gå via skolans rektor, direkt hade fått kontakt med lärarna. Vi skickade inte ut några brev, men om vi skulle göra om undersökningen idag hade vi med största sannolikhet gjort det.

Begränsningar

Det finns flera begränsningar med denna undersökning. En av dem är att den saknar inblick i elevernas perspektiv eftersom vi koncentrerade oss på hur undervisningen såg ut utan att ta reda på hur eleverna upplevde den. Begränsningen gjordes medvetet då vi var mest intresserade av observera lärarna och ta del av deras syn på läs- och skrivinlärning. Ytterligare ett exempel på en begränsning är att vi enbart besökte två lärare och inte stannade mer än tre timmar hos dem vardera. Om vi hade gjort flera eller längre besök hade vi troligtvis fått en bredare och mer rättvisande bild av de båda lärarna.

Nya kunskaper

Med detta arbete har vi fått viss inblick i hur undervisning i läs- och skrivinlärning kan se ut i skolklasser den första terminen i årskurs 1. Vi har fått ta del av två olika verksamma lärares syn på de teoretiska perspektiv vi läst mycket om och diskuterat på lärarutbildningen men tidigare aldrig fått riktigt förankrade i praktiken. De båda lärare vi observerat och samtalat med har även delgivit oss sina tankar om svårigheter i arbetet samt vilka metoder och förhållningssätt de anser fungerar bäst.

För egen del kommer det vi fått ta del av i och med den här uppsatsen att påverka hur vi utformar läs- och skrivundervisningen i vår framtida yrkesverksamhet som lärare.

Intressanta frågor

Vad hade vi fått för resultat om vi besökt de båda lärarna och skolklasserna fler gånger? Hade vi fått en annorlunda uppfattning om vi följt respektive lärare en längre tid, till exempel en hel vecka?

Med fortsatta studier i ämnet hade vi även kunnat föra ett par längre samtal med eleverna. Det hade varit en intressant beröringspunkt som kunde ha gett oss ytterligare ett perspektiv på läs- och skrivinlärning.

Slutsatser

Båda de lärare vi besökt har goda kompetenser och är professionella i sin yrkesutövning. Det är respektive lärares individuella grundsyn på läs- och skrivinlärning som avgör hur undervisningen bedrivs. I vårt fall har vi kunnat se att undervisningen bedrivs på olika sätt trots att förutsättningarna i klasserna verkar likartade. Sammansättningen av elever, och områdena som skolorna ligger i är nämligen nästan identiska.

Vi har även sett att båda lärarna använder sig av flera olika teorier och metoder i sin undervisning, men att de har en eller ett par de stödjer sig mer på än de andra. I den ena lärarens fall upplever vi att undervisningen bedrivs med en till största del formalistisk inställning, medan den andra läraren verkar forma sin undervisning utifrån ett klart funktionalistisk perspektiv på lärandet.

Ytterligare något vi uppmärksammat är att alla lärare och forskare vi träffat på, så väl i samband med studiebesöken som i litteraturen, förespråkar en dialogisk undervisning. Alla ser de samtal och diskussion som en viktig del i en bra läromiljö. Det råder även en allmän uppfattning att det är viktigt att barnen har roligt för att lära sig.

Slutord

Vår ambition var att skriva en bra och intresseväckande uppsats. Vägen dit har kantats av vissa konflikter. Att få två olika viljor att bli en gemensam vilja är inte alltid enkelt, men vi har försökt uppnå detta genom att kompromissa.

Av vår handledare, Alli Klapp Lekholm, har vi fått ovärderlig hjälp. Hennes synpunkter på uppsatsens innehåll har hjälpt oss att komma vidare de gånger då vi kört fast.Handledningsträffarna har varit givande och stärkande för det egna självförtroendet. Angående besöken hos de berörda lärarna kan sägas att de fungerade alldeles utmärkt. Vi möttes av tillmötesgående och vänliga personer som överträffade våra förväntningar. Svaren de gav oss under intervjuerna var intressanta, uttömmande och relevanta. Deras medverkan har bidragit till att vi över huvud taget kunnat skriva den här uppsatsen.

Vi vill avsluta med att säga att arbetet med den här uppsatsen varit en stor utmaning, men det har varit givande att genomföra. Besöken och intervjuerna var intressanta och värdefulla inslag. Vi har lärt oss mycket och vi tror att de kunskaper vi tillägnat oss kommer att vara oss till nytta och glädje i vår framtida yrkesutövning.

Referenser/Litteraturlista

- Björk, Maj (1999). "På vilket sätt bidrar läs- och skrivprocesser till elevers lärande i undervisningen inom alla ämnen?". *Svenskläraryrskrift: På väg*. Stockholm.
- Carle, Jan & Svensson, Lennart G. (2006), Att genomföra examensarbete – En instruktion till kursen LAU 350. Hämtat från http://www.sociology.gu.se/digitalAssets/705850_Att_genomfora_examensarbete_LAU350: 20061126
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Ulrika Leimar och CWK Gleerup Bokförlag.
- Lundberg, Ingvar (2004). *God läsutveckling*. Örebro: Natur och kultur.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004). *Än bok på bodät en glesje*: om läs- och skrivinlärande förr och nu. (IPD-rapporter, 2004:05). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Läraryrskriften: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94): *Lärarens handbok*. Solna: 2002
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Santesson, Sara (red.) (2000). *Svenska skrivregler*, utgivna av Svenska språknämnden. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2006-12-20). Statistik på: <http://www.skolverket.se/sb/d/1405/a/6690>
- Skolverket (2006-11-26). Kursplan för Svenska i grundskolan på: <http://www.skolverket.se>
- Sträng, Monica H. (red.) (2005). *Samspel för lärande - Didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev (1999). *Vygotskij och skolan*. Översättning från Pedagogitjeskaja psichologija. Lund: Studentlitteratur.

Läromedel och litteratur vi stött på vid studiebesöken

Aronsson, Karin (1993). *Min läsebok- blå rosen*. Malmö: Liber.

Borrman, Stina (1979). *Nu läser vi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel.

Danielsson, Karin (1993-2005). *Uggleboken 1-6*: Malmö: Gleerup.

Gahrton, Måns & Unenge, Johan. *Alla barnens ABC* (Vi har ej kunnat identifiera denna bok).

Henriksson, Margot (1989). *ABC på Moderna museet*. Stockholm: Bergh.

Jonsson, Anna-Stina & Ring, Carina (2003). *Bokstavskul*. Horred: Serholt läromedel.

Löf, Jan (1999). *ABC-BOKEN* : Stockholm :Bonnier Carlsen.

Malm Lindell, Barbro (1987). *Svenska gul.*: Solna: Almqvist & Wiksell läromedel.

Nilsson-Brännström, Moni (2003). *Förstagluttarna*, nivå A-C. Stockholm: Natur och kultur.

”Lilla biblioteket”. Almqvist & Wiksell.

”Mitt lätta bibliotek”. Gleerups.

”Småböcker”. Gleerups.